queras comentar?', ¿cómo lo viste hoy?', se queda una hora, se queda media hora y se queda cuarenta minutos... Poco a poco, se va yendo". Se trata de una estrategia contraria a la normativa estricta y severa, riesgosa en muchos casos, pero también potente en la construcción de confianza. El jardín necesita ampliar su abanico de estratagemas para atender situaciones muy dispares. Sigue *Judith*: "Hay quienes se van antes de lo que quisiéramos que se fueran porque sus hijos les pedían que se queden un rato más acompañándolos y hay otros que se quedan más allá de las necesidades de los chicos, se quedan porque ellos lo necesitan porque les gusta ver qué ofrecemos". Resolver todo con una regla única, medir todo con la misma vara, pueden parecer actitudes justas e igualitarias, pero son, más bien, respuestas demasiado toscas ante la variedad de matices que se aprecian en los contextos familiares actuales. Entre ellos, *Judith* menciona las situaciones puntuales de mamás embarazadas o con bebés pequeños, ante lo cual los otros hijos demandan más atención o las parejas de padres separados en que los chicos ven a uno durante el fin de semana y tienen un reencuentro muy breve con el otro antes de ir al jardín. Los minutos previos al horario de entrada no han sido iguales en todas las casas y las familias necesitan que el jardín tenga cierta amplitud de miras para considerar estos casos.

De la situación que hemos analizado y de los testimonios de las directoras, podemos colegir los errores polares en los que caemos al transitar el pasaje entre familias y jardines. La rigidez de un vidrio frío o la calidez de un período de inicio demasiado meloso pueden ser dos modalidades opuestas de desatender las necesidades y posibilidades reales de los grupos familiares. En ambos casos, el jardín haría bien en buscar respuestas menos esquemáticas y más templadas en la consideración de los contextos reales de crianza de sus alumnos.

Tratos, contratos y sustrato

Entre familias y jardines media una red de palabras, que tanto permiten como obstruyen la comunicación. Hablar y escuchar, leer y escribir son prácticas del lenguaje que encauzan el intercambio entre personas, entre grupos, entre instituciones. Sus códigos básicos se aprenden, generalmente, en los años de infancia, pero las competencias comunicativas se desarrollan durante toda la vida, pues no alcanza comprender el código para lograr un diálogo fluido y eficaz. El lenguaje es herramienta de la comunicación, pero es también su trampa, pues permite expresar ideas pero nos hace creer que hemos entregado nítidamente lo que otros quizá no han recibido en la misma clave de comprensión, sino desde sus propios marcos de interpretación, su propio soporte emocional y valorativo. Familias y jardines suelen enredarse entre palabras que van y vienen, que circulan dentro de cada escuela y dentro de cada grupo familiar, que cruzan la vereda sin tener siempre el mismo significado, aun cuando para unos pueda parecer obvio y evidente lo que otros consideran ambiguo y oscuro.

El caso que proponemos analizar procede de una capacitación destinada a directivos de todos los niveles en la provincia de La Pampa, sobre cuestiones de justicia escolar. Entre un encuentro y otro, se les pidió que cada uno produjera un relato que reflejara una escena vinculada con la justicia. Una directora de Nivel Inicial aportó este caso que seguramente generó rispideces

en su propia institución, no sólo en el momento que se relata sino por un tiempo prolongado.

¿Caracterización o disfraces?

El tema de los actos escolares es muy controvertido y genera algunos conflictos en las instituciones. Algunos docentes desean realizarlos dentro del horario de clase, otros fuera del mismo, otros sugieren hacerlos con la familia, otros con niños disfrazados, otros con niños caracterizados.

En la jornada institucional del inicio del ciclo lectivo se trata de acordar, opinando, fundamentando y justificando la postura desde la teoría. A pesar de ello, se acarrean ciertas desavenencias entre docentes por la preparación y la concepción de los actos. Luego de la discusión, se toma una decisión a nivel institucional: los actos escolares se tienen que hacer (porque así lo indica el calendario escolar) el mismo día y se plantearían como un espacio de reflexión, conversando con los padres y participándolos de la decisión institucional.

Ante el primer acto, la responsabilidad recayó en dos salas de la escuela, una de cada turno. En un turno se trabajó intensamente y hasta se contagió la idea a los padres de convertir el acto escolar en un espacio de expresión creativa con objetivos claros para los niños. Además de trabajar con los niños y las familias, se hizo una reunión de padres explicando cómo se iba a realizar el acto, aclarando que algunos de los niños debían venir caracterizados con un abanico, con una galera o con un delantal. Nada más. También se reunieron los docentes de ambos turnos y acordaron horarios, canciones, espacios, palabras alusivas. Pero, no se habló de modalidad, pues ya estaba acordado institucionalmente al comienzo del ciclo.

Llegó el 25 de mayo y nos encontramos los dos turnos en la escuela. Unos disfrazados de damas antiguas, de vendedores ambulantes, pintados con corcho hasta el cuello, con velas y velones, con ropa alquilada y muchos padres que querían ver actuar a sus hijos. Los del otro turno con toda la información y un montón de expectativas, pero con los niños simplemente caracterizados, como se había acordado, con un abanico o una galera o un delantal.

A los pocos minutos se percibía y se respiraba el malestar entre los adultos. Las madres de un turno reclamaban los disfraces. De nada sirvieron los fundamentos. Nada las convencía: ni la investigación, ni la indagación, ni el conocimiento que los nenes tenían de la fecha histórica. Las otras preguntaban y decían: "si no tenían plata, hubiésemos hecho un fondo común para alquilar la ropa para todos. Es una lástima que no los hayan disfrazado".

La verdad es que la experiencia fue muy desalentadora. Nos llevó gran parte del año poder hacer que los padres comprendieran que el objetivo del acto estaba cumplido más allá de los disfraces.

¿Qué falló en esta escena? ¿Cuál es el problema principal que se plantea? En talleres con docentes, muchas colegas aducen que falló la comunicación y otras agregan que la comunicación fue clara pero "hay gente que no hace lo que se le pide". Juicios lapidarios caen sobre la maestra que "no comunicó bien" o "no hizo lo que habían acordado" y sobre las familias que "no respetaron la consigna". Quien narra la escena, busca la complicidad del lector para concluir que el error estuvo en la comunicación: las maestras de uno de los turnos no entendieron bien o no plantearon de forma suficientemente clara lo que se había acordado y los padres, un tiempo después, seguían sin comprender. En esa dirección, llegamos prontamente a una solución mágica: "si nos comunicáramos mejor...". Habitualmente ocurre que la comunicación es evaluada a posteriori de los hechos con cierta mirada ingenua sobre sus características y potencialidades. La fantasía de la comunicación perfecta es, desde mi punto de vista, uno de los principales obstáculos para comprender y encarar los problemas de la relación entre familias y jardines.

La escena de equívocos entre caracterización o disfraces nos permite analizar la interacción entre tres niveles de comunicación entre familias y jardines que, en términos algo esquemáticos, podemos denominar *trato*, *contrato* y *sustrato*. Se trata de diferentes capas de intercambio de significados, entrelazadas y mutuamente

fican de modo cotidiano, el sustrato cambia muy lentamente, aunque puede padecer bruscos cimbronazos, y el contrato se modifica en períodos de mediana duración. En general, la vida laboral de un docente está atravesada por algunos cambios significativos en el contrato entre familias y escuelas.

El nivel del *trato* es aquel en que se inscriben los acuerdos puntuales, lo que se establece para resolver un problema, para coordinar acciones, para corregir algo que no funciona. El trato se establece entre dos o más personas, entre dos o más sectores de la institución o entre ésta y otra organización o persona externa. El trato es siempre manifiesto, de forma oral o escrita. La existencia misma del trato indica que es algo acordable y negociable, por lo cual en otro momento el trato se puede corregir. Cada trato suele expresarse en una decisión o regla momentánea o permanente, para toda la vida institucional o para un contexto específico. El nivel del trato reúne las informaciones cotidianas, por lo que merece cierta estabilidad, pero está permanentemente abierto a las modificaciones, que a veces se perciben de modo más vertiginoso desde los hogares que desde el jardín.

En los últimos años, muchas escuelas vienen ensayando nuevas vías de comunicación cotidiana con los grupos familiares. *Nancy* comenta que están explorando algunos cambios en los medios de comunicación con las familias: "decidimos que este año el cuaderno vaya y venga todos los días. Algunos padres se asombran porque están acostumbrados a que el cuaderno vaya con alguna nota y entonces le dicen a la maestra '¿para qué me mandas el cuaderno, si no hay nada?' 'No, pero ahora te lo mandamos para que, si ustedes tienen algo para comunicar, lo comuniquen en el cuaderno'. Pasa que a veces las maestras se quejan de que, si mandan el cuaderno, las mamás no firman los comunicados o no leen". *Judith* menciona las diferencias operativas entre el uso del cuaderno y el correo electrónico: "lo que son notas institucionales, recordatorios, las mandamos todas por mail. Por varias razones, primero porque las reciben on line, al toque; segundo, le evitan al maestro un montón de tiempo de doblar y pegar, que le resta el tiempo para pasar con los chicos, ahorramos papel y eso ayuda a la ecología. O sea varias razones. Por ahí, además,

llegan a la noche y vos les pediste algo que puedan ir a buscar durante el día lo que necesitan, para cuando llegue la noche ya tenerlo. Igual nunca le vamos a pedir algo para que traigan al día siguiente, sabemos que eso no es bueno. Lo que nosotros les decimos es que nosotros les vamos a mandar notas institucionales, pero no vamos a responder individualmente las situaciones por mail. Sí pueden mandar alguna inquietud o algo por el cuaderno de comunicaciones y nosotros te lo vamos a ir respondiendo por el cuaderno de comunicaciones". Lo que muestran estos ejemplos es la búsqueda de canales más adecuados para cada tipo de información y una actitud institucional atenta a interactuar con los rasgos predominantes de la comunidad con la cual trabajan.

Leonor expresa su preocupación por los modos informales de intercambio entre docentes y familias, que se asimilan a los modos capilares de circulación de chismes y pareceres: "lo que hay que evitar es la comunicación de 'radio-pasillo'. Lo del 'pasillo' es lo más dañino. Entonces estoy tratando de pedirles a las maestras mismas que corten, que eviten... Siempre digo yo que, cuando veo reuniones de pasillo, siempre nos traen problemas, siempre, siempre, siempre, porque si queremos contarle algo importante, necesitamos que la madre y el padre entiendan. No lo podemos modificar. Si se lo decís cuando vienen, la madre lo toma de alguna manera que quizá no sabés si lo tomó bien. No es el espacio, los chicos gritando... Tratamos de que la entrega de los chicos sea lo más breve posible. Y después bueno, las charlas de pasillo es lo que los padres andan comentando, si están los papás bien, si están los papás mal, si esta maestra obró bien, si obró mal, hay como mucho... También lo comunitario incide en esto". En un contexto institucional de asiduos intercambios más allá de la instancia pedagógica, la informalidad resquebraja encuadres que facilitarían la comunicación, particularmente en momentos como el que atraviesa *Leonor*, de tensión entre familias y jardines, como mencionaremos más adelante.

También ubicamos en el nivel del trato aquellos documentos formales que, en términos jurídicos, se denominan "contratos", pero que siempre expresan definiciones precisas. *Judith* comenta un caso, cada vez más frecuente en las instituciones de gestión privada de sectores medio-altos, en el cual recurrieron a

un instrumento formal de este tipo: "Es que la escuela también va aprendiendo y entonces se hace firmar un 'contrato pedagógico' a principio de año, donde los dos padres se comprometen. Porque, por ahí, venía un padre y lo inscribía y el otro padre, el primer día de clase, te traía un escribano público, te traía un abogado y decía: 'yo no quiero que el chico venga a esta escuela porque yo nunca lo autoricé'. Y se están peleando por una escuela, por otra escuela y tironeando del chico. Fue horrible. Hubo un caso. Entonces, a partir de ahí, uno va aprendiendo y la escuela entonces empieza a tomar ciertos recaudos para que el chico no pague las consecuencias". Este tipo de 'contratos' funciona como respaldo legal en caso de que el jardín se viera envuelto en conflictos de cierta envergadura que escapan a su esfera de decisión.

Las reuniones con las familias de una sala y los informes grupales o individuales que la institución ofrezca en diferentes momentos del año también se inscriben en el nivel del trato, aunque el estilo y el tono que se escojan para desarrollarlos expresa aspectos del contrato. Se puede apreciar esos dos estratos comunicativos en el relato de *Cecilia*: "antes de las vacaciones de invierno había otra reunión con una entrega del primer informe o primer registro narrativo, que era trabajado, muy trabajado. La consigna que yo les planteaba a los maestros era: 'un papá debe reconocer a su niño en este informe, por eso jamás puede haber dos registros iguales'. Cada registro debe hablar por sí mismo de ese niño y no debe ser algo del orden de lo técnico, exclusivamente, si bien tiene que contener información técnica. Tiene que tener mucho de la observación, de lo descriptivo de ese nene y tiene que tener, tiene que estar, digamos, impregnado de ternura. Uno de nuestros ejes en el jardín era considerar la institución maternal como una institución de la ternura. Entonces, tampoco en el informe podía faltar este contenido, a la hora de contarles a los papás cómo era su hijo durante las horas que estaba en el jardín". En su relato, no sólo menciona qué se dice y cómo se debería expresar, sino que anticipa, de algún modo, lo que supone que están esperando quienes leerán el registro.

Cuando hablamos de *contrato*, aludimos al conjunto de expectativas recíprocas entre dos o más partes. Es un nivel más

profundo que el del trato y, por eso mismo, más elusivo y sutil. Si el trato es evidente, el contrato subyace en las sombras y emerge ante circunstancias particulares. Philippe Meirieu resalta su importancia en la educación: "Se quiera o no, toda pedagogía es una 'pedagogía del contrato' en la medida en que gestiona todo un juego de expectativas recíprocas, a menudo muy complejas, en el que interfieren el status social de los socios, las reglas del juego institucionales y su interpretación local, así como los constreñimientos específicos de la situación y de la disciplina enseñada. Cada uno espera 'algo' del otro, un tipo de comportamiento o de reacción, un gesto o simplemente una mirada en respuesta a cada una de sus peticiones; cada uno actúa también en función de lo que supone que el otro sabe de lo que él espera" (Meirieu, 2001: 115). Aunque él invoca el contrato en términos de la enseñanza, es pertinente ver sus rasgos en el vínculo que nos ocupa. En el nivel del contrato, el jardín es punto de pivote de expectativas disímiles, pues docentes y familiares llegan a él cargados de anticipaciones sobre lo que encontrarán, no siempre congruentes con las de los demás. Ese contrato comienza a gestarse cuando las familias deliberan sobre la posibilidad de enviar a sus chicos al jardín, cuando recuperan en la borrosa memoria de los padres su propia historia en el jardín, cuando averiguan qué disponibilidad hay en la zona donde viven, cuando escuchan a otros adultos hablar sobre la experiencia formativa de otras niñas y niños en la Educación Inicial. En el polo de los docentes, el contrato se amasa en el proceso formativo iniciado mucho antes del profesorado, en las primeras experiencias como alumno o alumna cuyas familias se relacionan de algún modo con la escuela, se continúa en los estudios para ejercer el magisterio, se redondea en la elección de la escuela donde trabajar, en los comentarios de otros colegas sobre esa escuela y en las frases que escucha cuando ingresa a la institución. El contrato es un sistema de expectativas recíprocas que no se acuña en un instante, sino que tiene un largo proceso de maduración y que cristaliza cuando ambos polos se encuentran en una institución específica, en la que ciertas familias entregan sus hijos al cuidado de cierto equipo docente.

La preocupación por explicitar el contrato siempre parece resultar insuficiente. Por más que la escuela pronuncie repetidas

veces su ideario, sus proyectos, sus criterios, habrá una incertidumbre constante acerca del grado de acuerdo y de comprensión desde parámetros compartidos. *Liliana* menciona el esfuerzo que realizan en su escuela para comunicar lo que hacen y lo que pretenden: "siempre se les comunica a las familias el proyecto que se va a trabajar con los chicos. O sea, las maestras las llaman a reuniones y les dicen 'bueno, ahora vamos a empezar a trabajar un proyecto...' Les leen los contenidos del proyecto, la intención. Incluso, se hizo el año pasado y este año se quiere hacer también, poder ser claro con la familia, cuál es el proyecto de la escuela, hacia dónde está orientado y, bueno, sobre todo, desde el jardín, cuál es la especificidad del jardín dentro de ese proyecto de educación popular". En ese diálogo, es relevante que la comunicación no fluya en un solo sentido, sino que el equipo docente mantenga abierta la posibilidad de escuchar y percibir lo que las familias esperan, aun cuando eso implique resignar algunos de sus criterios iniciales o sus propias expectativas frente al proyecto. *Liliana* expresa esa apertura a través de la desavenencias que derivaron en la renovación de los criterios iniciales: "Ahora no tanto pero al principio los padres querían como una escuela más... más disciplinada, más ordenada. La escuela, por ejemplo, en el inicio de la jornada tanto en... en el jardín es más común pero en el primario no hacen filas o hileras. Los chicos llegan, y a medida que van llegando se van sentando en el espacio en torno a la bandera o en torno a los maestros que dan la bienvenida, pero no hay hileras, entonces también en un momento se cuestionó, ahora ya no. Sí, también, fue cuestionado el tema de los actos patrios, porque nosotros en un principio no éramos muy respetuosos de los actos patrios que se hacen en una escuela común. Somos un grupo de educadores que todo el tiempo se está cuestionando sobre su práctica. Entonces también al cuestionar los actos patrios empezamos a ver cuáles eran más significativos para la historia y para los chicos de este barrio, también en su contexto ¿no? Entonces los padres cuestionan, se escucha el cuestionamiento, se lo tiene en cuenta, se reflexiona y se le da una respuesta, y a veces esas opiniones hacen cambiar también nuestra postura".

Nidia relata un ejemplo de intervención sobre la presencia de las familias en los actos, que puede ligarse directamente

con el contrato, en tanto alude a las expectativas cruzadas del niño, sus padres y el jardín: "Tengo el caso de una profesora que el niño siempre exigía que ella vaya a verlo. Decía que quería que su mamá esté en las fiestas patrias y la mamá, por trabajo, no podía ir. En una muestra de música, él bailaba. Hacían una representación de la Pacha Mama. Entonces este niño, yo le digo: 'ay qué lindo que estás'. Porque estaba preparando bello el teatrito. Y le digo: 'Qué lindo cuando las mamás los vengan a ver. Se van a alegrar, van a estar contentas y ustedes qué lindo, qué bien todo lo que hacen. Todos los van a aplaudir'. Bueno, todas esas cosas que uno habla, has visto, a veces con los chicos, así, espontáneamente, y él sale y me dice: 'no, a mí jamás me viene a ver nadie. ¿No has visto que la niñera me saca fotos?' Y es verdad, vos sabés que, en los dos años, muy poco han venido los papás. Él trabaja en la municipalidad. Sí, por razones de trabajo entendibles, pero a veces puedes pedirte un minutito. Entonces le sugiero a la docente que vaya, le haga una visita y le diga que el niño necesitaba verlos. Es una profesora que trabaja en varios colegios. Se ha enojado tanto, pero mal y le digo: '¿pero por qué tanto enojo? ¿Qué es lo que pasa? Por qué si yo lo único que he hecho es decirle a la maestra...' 'No —dice—, porque no entienden que yo tengo que trabajar'. 'Pero la alegría de tu niñito de verte va a ser más significativa y son veinte minutos, más no es. Te podemos... (mirá vos lo qué le llegué a decir) Te podemos mandar un mensaje de texto que vengas, que pidas permiso y que vengas, porque nosotros veíamos que él necesitaba que su mamá o su papá lo miren y no la niñera, porque los otros venían todos los papás y las mamás. Le digo: 'me parece que va a ser una experiencia linda'. Y bueno, gracias a Dios ha venido y después esta profesora me agradecía porque nunca lo había visto a su hijito tan feliz. Quizás uno invade, también, con esto de lo que yo he dicho, pero no ha parecido mala la estrategia, porque, si el niño ha manifestado que quería que lo vean, es un pequeño aporte que... Todo lo que vos dejas plasmado hasta los cinco años, eso es en ellos muy profundo, es una huellita muy importante que queda". ¿Fue una intervención pertinente? ¿Se trata de una orientación a las familias para resolver la demanda de un chico o de un gesto de desconocimiento de las

condiciones laborales de los padres? En cualquier caso, queda claro que este tipo de gestos expresa las expectativas de cada parte y va operando sobre el futuro del contrato.

Se trata de una construcción permanentemente maleable y cambiante, a través de gestos y palabras: lo que cada sector dice o hace le permite al otro advertir qué está esperando y posicionarse frente a ello. *Inés* encuentra, en un barrio caratulado como violento y, desde algunas miradas, irrecuperable, expectativas familiares de mucha confianza en la escuela: "son familias que vienen con mucha humildad, muy sanas desde el punto de vista que no piensan que alguien le va a hacer algún daño adentro. Digamos que nosotros somos como sus referentes en muchas cosas. Nos hemos enterado de cosas bastantes complicadas primero o después que otras instituciones no resolvieron".

El contrato se mueve. Como en una amistad o en una pareja, el tiempo de intercambio y convivencia va delineando territorios diferenciales y zonas de riesgo. Cada cual aprende (o no) lo que al otro le gusta o le molesta, lo irrita, lo hace reír. De la eficacia de ese aprendizaje depende la construcción de un contrato sólido y duradero o el fracaso temprano. Al mismo tiempo, el contrato se mantiene abierto porque cada parte integrante va cambiando y eso exige de la otra parte cierta flexibilidad para adecuarse a los tiempos. También ocurre en las parejas o en los vínculos de amistad que alguna vez fluyeron y enriquecieron la vida de cada miembro, pero luego se advierte que cada uno de ellos fue orientando su vida en otra dirección y no obtuvo el acompañamiento o la adecuación que esperaba. Cuando el contrato se resquebraja, por una crisis institucional como la que menciona *Leonor* que atravesó la escuela en que trabaja, la tensión suele perdurar un tiempo considerable: "Sigue tensa. Yo creo que, a pesar de los años, hay como una expectativa del otro, o quizá es lo que uno percibe, ¿no? La expectativa del otro que está esperando influir en el jardín. Me parece que hay una cuestión de personalidades. Yo también soy una persona crítica. Me quedo pensando si es así, si no es así, si se puede mejorar... Hay como distintos grados de tensión. Tengo una relación tensa con algunas familias más exigentes o más duras para decir las cosas, más taxativas, un modo más jorobado. Y después hay como una tensión más

manejable que tiene que ver con el encuentro con el padre que uno dice '¿qué quiere?, ¿qué está esperando?'". En tiempos de contratos diluidos, las expectativas suelen parecer ambiguas o desmedidas y exigen de los directivos un esfuerzo muy grande por volver a encauzar el diálogo. El problema suele extenderse al conjunto de la institución, pero se expresa en situaciones puntuales y se multiplica en la voz de diferentes representantes de cada sector. *Leonor* brinda un ejemplo: "Me pasó con los dos padres de hoy, esto de lo malo puesto afuera. Que casualmente los dos que vinieron hoy son nenes muy traviesos. Entonces este padre que no estaba conforme con la docente que le estaba por tocar, en plena muestra me dice 'al final, todo el esfuerzo que hacemos nosotros, de ir a psicólogo y de orientación a padres, lo tiran por la borda porque viene una docente y no sabe cómo es el grupo' ¿No? Y yo estaba pensando que no está pudiendo poner un poquito de distancia y aparte darle la chance. Esta docente se desenvuelve mucho mejor de lo que él piensa, pero está como poniendo mucha energía...". Aunque *Leonor* no termina la frase, sugiere que la energía de las palabras del padre va en dirección equivocada: no a resolver un problema puntual, sino a cuestionar los fundamentos del contrato entre su familia y el jardín.

El contrato navega entre territorios explícitos e implícitos. Generalmente, sólo se explicita cuando algo se rompe, cuando un gesto escandaliza, cuando una acción o una omisión llaman la atención de alguna de las partes. Es el momento en que la parte afectada pregunta (y se pregunta) "¿era esto lo que habíamos acordado?" o exige y denuncia "esto no es lo que yo esperaba". En cualquiera de estos casos, quienes pronuncian las frases se incluyen como actores sociales específicos. Los juicios más severos y problemáticos son los que se enuncian con carácter universal: "esto es inadmisible" o "las cosas deben hacerse de otro modo". Tajantes y determinantes, estas frases expresan la existencia de un contrato rígidamente soldado en un conjunto de ideas y valoraciones que un sujeto o grupo considera inamovibles.

El nivel más profundo, que llamamos *sustrato*, alude al conjunto de representaciones y valoraciones sobre las cuales se asienta todo contrato posible. Aludimos, en parte, a la cultura de la época, pero también a las variaciones de clase, de edad y

de experiencias de vida que configuran el lenguaje de una comunidad. El contrato se nutre de representaciones sociales sobre la infancia, la educación, la crianza, las relaciones entre generaciones, etc. "En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. [...] En otros términos, se trata de un conocimiento práctico. Al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la *construcción social de nuestra realidad*" (Jodelet, 1986: 472-473). En el sustrato anidan esas representaciones que dan sentido a las prácticas cotidianas que podemos considerar informales o irrespetuosas, pertinentes o desubicadas, innovadoras o vetustas, entre múltiples opciones. Las valoraciones que las familias tienen sobre la actuación del jardín y las que el equipo docente tiene sobre el desempeño de los grupos familiares son expresiones de la ideología que circula en este nivel comunicativo. En la mirada de *Inés*, algunas actitudes de los inmigrantes recientes que resultan estrambóticas para los docentes pueden interpretarse desde las diferencias culturales: "pienso en las culturas diferentes. Un año he tenido un tema de un nene de cinco años que le tocó la cola a una nena de cinco y, bueno, la madre de la nena se había enojado mucho. Era una madre de origen boliviano, muy ofendida, ofendidísima. Y bueno, entonces, el equipo, hablando con la mamá, trató de explicarle que es un juego, no es que pase... no es una cosa que pueda ser pensada. 'No, no, no, pero yo quiero que el padre sepa...' Se habló con la familia y se le dijo... Pero ella decía 'yo quiero el acta'. Entonces nosotros 'sí, vamos a hacer una, si siempre se hace acta'. Ella lo que quería era que el padre haya firmado el acta también y cuando le mostramos que el padre o la

madre (no me acuerdo porque esto fue hace muchos años) había firmado ese documento, como que se quedó tranquila. Después nos quedamos pensando: evidentemente, para ella, que el padre firme un acta era un compromiso mucho más grande que todo lo que nosotros le estuvimos diciendo un montón de veces, porque, bueno... A mí, a veces, me sorprendía".

El sustrato es siempre implícito y sólo puede develarse mediante una acción deliberada de análisis del discurso, de detección de fisuras en los significantes. Así lo plantea Serge Moscovici: "Nacemos en una gran biblioteca en la que encontramos distintos tipos de conocimiento, idiomas, normas, etcétera. Ninguno de nosotros puede elaborar teorías acerca de ellos a priori —es decir, independientemente de la naturaleza y la realidad— así como Adán, antes de ser expulsado del paraíso, no sabía nada acerca de las diferencias entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso. Nuestro conocimiento es una institución como el resto de las instituciones. Nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes de que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas. Las actitudes no expresan el conocimiento como tal, sino más bien una relación de certidumbre o incertidumbre, de creencia o incredulidad respecto de ese conocimiento. También podemos hablar de una actitud respecto de un objeto, una persona, un grupo, etcétera. Sin embargo, en lo que respecta a las entidades sociales, ellas mismas son las entidades representadas y las más relevantes son las que se refieren a fenómenos como el dinero, los mercados, los derechos humanos, Francia, Dios, etcétera" (Moscovici y Marková, 2003: 123-124). Es un desafío político-pedagógico del Nivel Inicial operar sobre el sustrato, es decir, sobre el mundo social de la crianza, sobre las representaciones de la sociedad acerca de la infancia temprana. Sin embargo, sería ingenuo creer que operamos sobre el sustrato cuando declamamos públicamente nuestras ideas y valores en los discursos formales. Por el contrario, intervenimos en el sustrato a través de gestos sutiles o no, disruptivos o no, que expresan en acto nuestro modo de ver el mundo.

Además de esta distinción de estratos de comunicación entre familias y jardines, es pertinente mencionar otro problema

recurrente, que es el intercambio entre ambos a través de la palabra de chicas y chicos. Frecuentemente, circulan comentarios que llevan en una u otra dirección. Tomar en cuenta esos comentarios implica reconocer a niñas y niños como interlocutores, como miembros de una red de intercambios de significado. Sin embargo, también conviene mantenerse alerta porque no necesariamente los chicos se plantean los mismos requisitos de confiabilidad y verificación de los datos que se dan en el diálogo entre adultos. Montessori menciona algunos ejemplos de su práctica: "en cierta ocasión, unos niños me contaron que su madre teniendo un invitado a comer, preparó ella misma jugos vegetales vitaminosos, con sus propias manos, para hacer propaganda naturista y que llegó a obtener un licor natural tan exquisito que el invitado se decidió a usarlo y a propagarlo. La relación fue tan detallada e interesante que rogué a la madre de los niños que me indicara la manera de preparar aquel compuesto vitaminoso. Pero esta señora me respondió que jamás había pensado en tal cosa. Este es un ejemplo de pura creación de la imaginación del niño, condensada en una mentira introducida en la sociedad, sin otro objeto que forjar una novela" (Montessori, 1937: 254). Lo que los adultos llamamos "mentira" funciona como un cuchillo que separa con un tajo lo verídico y lo falso, cargando de valor lo verdadero y denunciando la impureza moral de lo segundo. No ocurre del mismo modo en las prácticas comunicacionales de los chicos, que gozan de una liviana continuidad entre fantasía y realidad. Esa posibilidad de ir y volver entre una y otra será, más adelante, un arduo trabajo del arte, en sus variadas expresiones, porque el camino a la adultez rigidiza los términos de referencia. Una expresión popular indica que "los niños y los locos siempre dicen la verdad". Aunque suele mentársela para indicar que los adultos cuerdos mienten y ellos no lo hacen porque son puros, el sentido de esa frase es indicar que ambos carecen de demarcación entre lo verdadero y lo falso: psicóticos e infantes pueden transitar sin tapujos la fantasía y siempre dicen "su" verdad. En el diálogo entre jardines y familias, ambos polos deben aprender a considerar este rasgo infantil como parte de las reglas del intercambio. Por el contrario, si cada cual toma sin reparos todo lo que los chicos dicen, fácilmente

se avanza hacia territorios muy resbaladizos de interpretación del contexto.

Lo expresado hasta aquí atañe a la mayor parte de las informaciones que circulan entre ambas orillas del mundo infantil por boca de niñas y niños. Sin embargo, hay ocasiones en que se torna relevante determinar de modo confiable si quieren comunicar algo específico, denunciar algo que los conmueve o pedir ayuda ante algo que los sobrepasa. En esos casos, cuando hay sospechas de abuso o maltrato en el entorno de crianza, se requiere el peritaje de profesionales autorizados a tal fin, especialmente formados para evaluar clínicamente la situación. La responsabilidad principal del equipo docente o de los padres, cuando la voz de los niños trae sospechas sobre la otra parte, es derivar el problema a los ámbitos que tengan capacidad y competencia para resolverlo. En su proceso de maduración emocional e intelectual, van construyendo el límite entre fantasía y verdad, pero también van interpretando el valor social de las verdades y los silencios, en una sociedad atravesada por relaciones de poder. Montessori menciona un caso de su experiencia, que sigue resultando interesante un siglo más tarde: "Tuve ocasión de conocer a un niño de cinco años que su madre había colocado provisionalmente en un colegio. La aya encargada del grupo de niños a que pertenecía aquél, estaba perfectamente adaptada a su misión y llena de admiración por el niño. Al cabo de cierto tiempo, éste se quejó a su madre de la aya, exponiendo gran número de quejas contra la misma, describiéndolas en forma excesiva. La madre se dirigió a la directora para obtener algunas informaciones y se presentaron pruebas luminosas de la extraordinaria afección que esta aya sentía por el niño, al que había colmado de atenciones cariñosas. La madre afrentó a su hijo, preguntándole los motivos de su mentira. 'No son mentiras, respondió el niño, pero yo no podía decir que la directora era la persona mala'. No fue por falta de valor que no quiso acusar a la directora, sino por cierto respeto a las conveniencias sociales. Mucho se podría escribir sobre las formas de adaptación al ambiente por medio de la astucia de que son capaces los niños" (Montessori, 1937: 254-255). El niño había dicho la verdad, su verdad, en el medio tono de las denuncias que no encuentran la brecha para salir a

la luz. Como en Emma Zunz, el famoso cuento de Borges, "verdadero era el tono [...], verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios" (Borges, 1960: 65-66).

Tras estas disquisiciones sobre diferentes aspectos de la comunicación institucional, volvamos a poner el foco en los actos escolares, que constituyen una de las oportunidades más emblemáticas de la relación entre escuelas y comunidad. En ellos se puede apreciar la huella de intencionalidades del pasado, sobre la cual se inscriben nuevos significados no siempre congruentes. Se trata de un dispositivo poco frecuente en otras latitudes[19], pero característico del sistema educativo argentino: "El acto escolar fue tomando perfiles específicos que involucraron especialmente a la escuela y se hizo eco en fechas que adquirieron relevancia en el calendario oficial. Dichos actos, de corte patriótico, han jugado un importante papel en la biografía de las docentes entrevistadas y, sin duda, la imagen que nos conformamos tanto de otras culturas, como de la propia, está asociada con la historia, tal como se nos contó en la infancia. Muchos adultos llevan a cuestas una serie de historias repetidas y estereotipadas, vinculadas con las fechas patrias que, posiblemente, tengan su anclaje en la propia formación" (Varela, 2004: 119).

Unos años atrás, se apreciaba fuertes continuidades entre los actos escolares de principios del siglo XX y los de su final: "Actualmente, en muchas escuelas se continúa realizando estas ceremonias, en algunos casos incorporando cambios significativos respecto de los contenidos del discurso histórico (como por

19. En un libro dedicado a analizar los relatos nacionalistas que circulan por las escuelas, el prologuista se ve en la necesidad de advertir a desprevenidos lectores europeos sobre las tradiciones del norte y el sur de América, al referirse a "acontecimientos y prácticas escolares, como los juramentos a la bandera o la celebración de fiestas patrias. Este prologuista nunca ha tenido ocasión de asistir a esas tiernas escenas, que se repiten diariamente en países como Argentina o los Estados Unidos, de niños izando la bandera y cantando el himno nacional. Imaginadas desde la España de hoy, resultan bastante chocantes" (Álvarez Junco, 2007: 15).

ejemplo, versiones críticas sobre la conquista de América, o la celebración del 12 de octubre como un encuentro de los pueblos latinoamericanos). También se advierte una mayor flexibilización en cuanto a las normas protocolares con las que se organiza el acto (como por ejemplo, alumnos que coordinan las actividades o que dirigen el discurso al conjunto reunido). Las modificaciones en los textos de las representaciones históricas, si bien tratan de adecuarse a los nuevos contenidos curriculares propuestos, mantienen 'naturalizado' el cronograma de fechas y efemérides. La repetición de las fechas y de un relato legendario se realiza mediante una representación del orden escolar similar al de la escuela de principios de siglo (formación frente a la bandera, himno, abanderados, discurso...). En ese marco, los enunciados curriculares sobre formas de enseñanza que valorizan la participación y la necesaria reciprocidad en el reconocimiento del lugar de los sujetos, maestro-alumno, no aparecen representados en los actos escolares como normas de comportamiento acordes con un nuevo orden social" (Amuchástegui, 1999: 125).

Al despuntar el nuevo siglo, proliferan los ensayos de renovación[20], con tintes especiales en el Nivel Inicial. *Nidia* explica la modalidad que ha adoptado su escuela: "La primera reunión que nosotros hacemos [con los padres], les decimos que los actos patrios son celebraciones en donde nosotros queremos que el niño incorpore todos los conceptos de la historia, pero que no los considere lejanos a toda la gente que ha formado parte de nuestra historia argentina, sino que los consideren como mamá y papá que han podido trabajar en su momento por un mundo mejor. Entonces es inculcarle los valores a través de las pequeñas cosas que hacen los papás con las señas, que es una manera de que ellos vayan aprendiendo, internalizando los conceptos. Y es que vienen los papás, hacen los talleres, arman las ornamentaciones, a veces conducen los actos y suceden cosas lindas. Por eso ponemos celebraciones patrias en familia". *Cecilia* describe los actos de su jardín como parte de una estrategia de visibilización del movimiento y relación con la comunidad barrial: "Había una

20. Expuse mis ideas sobre los actos escolares en el artículo "La recurrente celebración de lo efímero" (Siede, 2007).

modalidad en este jardín, que era que las celebraciones se hacían cortando la calle, para mostrar al barrio qué se hacía en este jardín. Por ejemplo, la inauguración del jardín, el día del niño, los aniversarios del jardín, los cierres de cada ciclo, los fines de año. Es verdad, el jardín era chiquito y adentro no se podía estar, pero más allá de esto, la calle era una calle no muy transitada y entonces... Por otra parte, era una decisión salir al barrio a mostrar lo que pasaba en este jardín". *Leonor* explica que, en su jardín, hay muchas celebraciones religiosas de la comunidad, así que reducen el festejo de las efemérides a una vez en el año, sólo en la sala de cinco años: "Una vez en el año, o el 17 de agosto o el 25 de mayo, sala de cinco arma algo. Lo hemos hecho en el salón de actos, todos disfrazados. Algo muy típico y terminamos con un juego con padres, comentando alguno de los contenidos de la fiesta. Algo así, simple". Las fiestas religiosas son semejantes, pero más frecuentes: "Estas también son con actividades con padres. Por ejemplo la fecha de entrega de la Torá, se cita a los padres, los chicos les cantaron a los padres una canción alusiva. Armamos unos postres típicos, junto con padres, postres típicos de esas fiestas".

El lugar de los chicos y la tradición de que participen en representaciones alegóricas son objeto de debate en varias instituciones, con diferentes matices. *Judith* comenta que han decidido no preparar actos escolares en los cuales todos los chicos se disfracen y actúen, porque "no nos parece ponerlos a hacer ese tipo de cosas, si no nace naturalmente del deseo de ellos de hacerlo. No todos los chicos disfrutan de exponerse públicamente a través del lenguaje artístico teatral. Por ahí les gusta más la música o les gusta más pintar o les gusta escuchar un cuento pero no exponerse a hacer. Por ejemplo, en esta muestra que hacemos para la libertad, están los que les gusta tocar y tocan y están los que les gusta exponer fotografías y exponen fotografías y no todos tienen que hacer todo y lo mismo. Entonces, exponerlos en un escenario y que los papás estén expectantes de que sus hijos actúan y de que los otros chicos no quieran y que lo hagan nada más que para satisfacer el ego del padre no, no nos parece". *Cecilia* comenta que en su jardín tanto los docentes como las familias rechazaban que los chicos actuaran: "Acá estaba mal visto, yo sé que en

otros lados no está mal visto, que es algo valorado y propiciado. Bueno, acá está mal visto. Porque las edades de los nenes con las que nosotros trabajábamos nos hacían asegurar que los nenes no disfrutaban de esto y que era un modo de exponerlos y de generarles un stress que no tenía que ver con el disfrute. Entonces no, en ningún momento nos planteábamos eso, en ninguno de los dos espacios. Sí, una vez, ya te digo, los papás armaron una obra de teatro para regalarles a los nenes y eso estuvo bueno".

En esta como en otras instancias de su devenir cotidiano, las escuelas oscilan entre mantener o interrumpir las tradiciones, conservarlas intactas o redefinirlas. En el relato de *Liliana*, el diseño de los actos escolares surge de la intención expresa de diferenciarse de su formato tradicional: "Nosotros, los educadores, también queremos romper con muchos chips que uno trae de la escuela tradicional. Entonces los hacemos siempre que tengan mucho significado para los chicos y para nosotros. Por ejemplo, en el jardín, para el 25 de mayo suele ser una fiesta donde armamos como un proyecto con una intencionalidad. Por ejemplo, si queremos festejar la participación, la organización, haciendo referencia a la participación que tuvo el pueblo en esa fiesta, entonces los chicos, cada sala, presenta... no un numerito ensayado para mostrar a los padres, sino un numerito como resultado de un trabajo que hicieron en la sala. Entonces ese día se invita a todas las familias. Por ejemplo, para el 25 de mayo, se arma en el SUM como si fuera una gran peña ¿no? Con mesas, con sillitas. La familia viene con el mate. Si es tradicional, traen, o pastelitos o tortas fritas o... Entonces se comparte la merienda y, mientras se va compartiendo la merienda, los chicos van mostrando lo que trabajaron en cada sala con ese proyecto. Suelen ser muy festivas, o sea, con bailes, con representaciones. A veces bailan los educadores, a veces se invita a hacer bailes tradicionales a los papás, pero se trata de que sea no el típico acto de la escuela, donde los chicos ensayan y muestran a los papás, sino una convocatoria, una fiesta, una celebración, donde compartimos lo que los chicos trabajaron durante ese proyecto".

Como podemos apreciar, hay muchas voces disonantes sobre lo que son y lo que pueden llegar a ser los actos escolares en el

jardín. En la escena que analizamos, hubo un trato específico, bastante menos claro de lo que supone quien narra la escena. En el nivel del *trato*, uno de los problemas usuales es la terminología que se emplea. En la tarea docente, como en cualquier otro ámbito laboral, se maneja una "jerga" específica, que favorece la comunicación entre los usuarios habituales y deja fuera a los que no están iniciados en ella. Muchos de los ámbitos que no son propios resultan hostiles cuando uno se acerca a dialogar y encuentra interlocutores que prefieren mantener la jerga y excluir a los neófitos[21]. En esta escena, ¿es tan clara y universal la distinción entre "caracterización" y "disfraces"? Suelen aclararme que la primera sólo requiere uno o dos objetos alegóricos y los segundos implican el despliegue de todos los recursos disponibles, como el vestuario, el maquillaje, los accesorios, etc. No obstante, creo que se trata de una distinción operativa que circula en los jardines y tiene significado ambiguo o nulo para los padres. Por otra parte, más que una distinción dicotómica, parece delinear una diferencia de grados, pues a un niño caracterizado con un objeto se le puede agregar otro y sigue siendo una caracterización, quizá se lo maquilla pero no llega a ser disfraz, ¿en qué punto queda claro que los agregados dejan de ser una cosa y pasan a ser la otra? La disquisición puede parecer abstracta, pero intento recuperar las elucubraciones de un familiar que, en su casa y a partir de lo que lee en la nota del cuaderno, trata de elucidar qué esperan los docentes. Quizá cuando agrega una mantilla y un velo, o estira el vestido de una dama antigua y colorea sus mejillas, no está buscando transgredir una norma

21. Sucede cuando vamos al mecánico y no siempre acepta explicar en términos sencillos lo que sucede con nuestro auto, cuando vamos a la ferretería y se niegan a traducir nuestras descripciones en las denominaciones específicas de los productos que venden, cuando vamos a una guardia médica y encontramos un profesional que trata de mantener distancia hablando de modo que sólo lo pueda comprender un colega, entre muchos otros ejemplos posibles. Estos ejemplos de incomodidades cotidianas pueden ayudarnos a pensar lo que sienten las familias cuando los docentes les exigimos que se adecuen a una jerga que desconocen.

sino cumplir más acabadamente lo que supone se espera que haga, pero luego encontrará en el patio del jardín la mirada injuriosa de otros adultos. La ambigüedad del trato es el terreno propicio para que la comunicación resbale en interpretaciones múltiples y dispares.

Según se explica en el relato que analizamos, la intención de esta modalidad era intervenir en el *contrato*, pues apuntaba a modificar las expectativas de la comunidad sobre los actos escolares, es decir, sobre uno de los puntos de contacto más recurrentes entre escuela y comunidad. Se buscaba, entonces, conmover algo que tanto suscita debate entre los docentes como creencias y valoraciones de las familias. Discutiendo esta escena, una colega cordobesa mencionaba "la presión de los papás, que es una tradición, también. Hay muchas cosas que se mezclan acá. El hecho de que los niños participen, que se disfracen... Hablábamos del tema de los alquileres también: los papás que están esperando que uno les diga de qué se van a disfrazar para buscar el disfraz y alquilarlo y eso es lo que hace al acto". Por mi parte, entiendo y comparto la intención de aminorar el peso de los actos escolares, pero ¿podemos suponer que lo haremos livianamente, comunicando por nota una decisión tomada a comienzos de año? Quizá algunas comunidades aceptan el viraje, porque lo esperaban o porque tienen menor apego a las tradiciones escolares, pero vemos que no fue ese el caso. Puede haber un error, entonces, en tratar de resolver en el nivel del *trato* algo que corresponde al nivel del *contrato*. Es cierto que el contrato también se puede modificar y, de hecho, mencionamos que está en permanente construcción, pero amerita una estrategia más pulida, una deliberación más abarcativa y sostenida y, quizá, también una progresión menos exigente.

Al mismo tiempo, el relato sugiere que las desavenencias van más allá del contrato entre familias y jardines, pues compromete las relaciones de los grupos familiares entre sí. Este jardín no consideró suficientemente que la modificación propuesta afectaba aspectos del sustrato que no se corrigen por un mero trato, pues emergen bajo la forma de una protesta, de una transgresión o, como en este caso, de un error de interpretación. En comunidades más o menos cerradas, más o menos pequeñas al punto

que los adultos que crían a los niños se conocen desde antes de encontrarse en la misma sala del jardín, los actos escolares suelen tener otras resonancias comunitarias. Podemos imaginar la sorna y la picardía escondida detrás de la frase que se cita: "si no tenían plata, hubiésemos hecho un fondo común para alquilar la ropa para todos. Es una lástima que no los hayan disfrazado". Podemos suponer, también, la airada indignación de las familias que, por cumplir con las limitaciones establecidas por el equipo docente, se vieron menoscabadas en estos "comentarios de arpía". Lo que estaba en juego en ese acto no eran sólo los contenidos de enseñanza ni el calendario escolar. Quizá no era siquiera lo más importante que estaba en juego. En ese comentario emergen aspectos del *sustrato* sobre los cuales se asientan las intervenciones de algunos grupos familiares en este tipo de actividad. Sería bueno que el jardín contribuyera a formar una sociedad menos competitiva y más solidaria, menos atenta a las apariencias y más preocupada por las experiencias formativas de niñas y niños, pero ¿podemos suponer que lo hará livianamente, comunicando por nota una decisión tomada a comienzos de año?

Cuando lo que está en juego son contenidos relevantes del sustrato ideológico sobre el cual se asientan tratos y contratos, el trabajo de la escuela es políticamente más relevante y, al mismo tiempo, más difícil, porque encontrará resistencias seguramente proporcionales al valor de lo que se busca modificar. En estos casos, no se trata sólo de mejorar la comunicación, sino de hallar estrategias específicas que permitan sumar adherentes para provocar cambios culturales, para torcer el rumbo de las representaciones consolidadas, para generar nuevos vínculos y experiencias formativas superadoras de lo que hemos heredado de las generaciones anteriores. Los actos escolares son una de las principales instancias en que el jardín "se muestra" a la comunidad. Muestra lo que es, lo que hace y lo que piensa. Si todo lo que el jardín es y hace es mera reproducción de lo que la comunidad acepta y avala, seguramente habrá menos fricciones, pero también menos transformación hacia una sociedad más justa y solidaria. En definitiva, la escena que analizamos sugiere la presencia de componentes oscuros que es relevante objetar y

conmover en esa comunidad: un grado considerable de competencia y de instrumentación de niñas y niños en pos de posicionarse ante el resto. Es valioso y pertinente que el jardín quiera intervenir en el sustrato para modificarlo, pero no lo logrará sólo con "mejor comunicación", sino con sus propios recursos institucionales y pedagógicos de contrapunto de las representaciones sociales que circulan en su comunidad.